فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المجموعات المرنة لتنمية مهارتي التحرك البصري والعلاقات البصرية لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم

إعداد:
أ/ شيماء محمود عبد الحكيم[١]
إشراف:
أ.د/ نبيل السيد حسن[٢]
أ.م.د/ وفاء رشاء راوي[٣]

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية استراتيجية المجموعات المرنة في تنمية مهارات التحرك البصرى والعلاقات البصرية لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم، واستخدم الباحثة المنهج التجريبي بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس (القبلي، البعدي، التتبعي)، وتمثلت عينة البحث من (١٢) طفلًا وطفلة من ذوى القصور الفكري تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٦: ١١) سنة، واشتملت أدوات البحث مقياس ستانفورد بينية "الصورة الخامسة" لقياس الذكاء، ومقياس مهارات التمييز البصرى لدى الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم (إعداد الباحثة)، وبرنامج قائم على استراتيجية المجموعات المرنة (إعداد الباحثة)، وأشارت أهم النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهاراتي التحرك البصرى والعلاقات البصرية لدى أطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم عينة الدراسة وفى اتجاه القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهاراتي التحرك البصرى والعلاقات البصرية لدى الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة الدراسة، ويوصى الباحثة بضرورة استخدام استراتيجية المجموعات المرنة على عينات مختلفة.

الكلمات المفتاحية:
استراتيجية المجموعات المرنة - مهارات التحرك البصرى والعلاقات البصرية- الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم.

---

[١] باحثة بمرحلة الماجستير بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا.
[٢] أستاذ علم نفس الطفل وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة سابقًا جامعة المنيا
[٣] أستاذ علم نفس الطفل المساعد ورئيس قسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا

The Effectiveness of a Program based on Flexible Group Strategy for Developing Visual Movement and Visual Relations skills of Learnable Children with Intellectual Disabilities

Abstract:

The current research aimed at identifying the effectiveness of flexible group strategy for developing visual movement and visual relations skills of learnable children with intellectual disabilities. The researchers utilized the experimental research approach of one experimental group design with pre-, post-, and follow-up measurements. The research sample comprised (12) male and female learnable children with intellectual disabilities whose ages ranged between (6: 11) years. The research tools included the Stanford Binet intelligence scale (5^{th} ed.) and the visual discrimination skills for learnable children with intellectual disabilities scale (by the researchers), and a program based on a flexible group strategy (by the researchers). The most significant results revealed that there were statistically significant differences between the mean ranks of scores of the pre-and post-measurements on visual movement and visual relations skills scale among learnable children with intellectual disabilities- the research sample- in favor of the post-measurement. Besides, there were no statistically significant differences between the mean ranks of scores of the pre-and follow-up measurements on visual movement and visual relations skills scale among learnable children with intellectual disabilities. The researchers recommended the necessity of using the flexible group strategy with various samples.

Keywords:

flexible group strategy, visual movement and visual relations skills, learnable children with intellectual disabilities

أولاً: مقدمة البحث:

تعد رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة من المشكلات المهمة التي تواجه المجتمعات إذ لا يخلو مجتمع من المجتمعات من وجود نسبة لا يستهان بها من أفراده، ومن يواجهون الحياة وقد أصيبوا بنوع أو أكثر من أنواع الإعاقة التي تقلل من قدرتهم على القيام بأدوارهم في المجتمع على الوجه المقبول مقارنة بالأشخاص العاديين، كما صاحب وجودها تبايناً في وجهات نظر المجتمعات حيث لاقت هذه الفئة من ذوى الاحتياجات الخاصة الكثير من المعاملات التي اختلفت باختلاف فلسفة كل مجتمع من المجتمعات، فتدرجت المعاملة مع هذه الفئة من الازدراء والقسوة ومحاولة التخلص منهم إلى الإشفاق عليهم، والتوجه إلى رعايتهم تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص بين الأسوياء.

والتمييز البصري من أهم العمليات المعرفية التي يقوم بها الأفراد (ذوي الاحتياجات الخاصة)،إذ يأتي في مقدمتها، ويؤثر بالقطع علي العمليات المعرفية الأخرى التي تليه، وتترتب عليه، ويعد أساسا لها، والتمييز هو أن ينتقي الفرد من الإحساسات التي يتلقاها، أو المثيرات المختلفة التي يتعرض لها شيئا محددا يقوم بالتركيز عليه، حيث تمثل مهارات التمييز البصري أول رافد يمكن أن يقوم التعلم الأكاديمي اللاحق عليه، إذ قصور أو انخفاض في تلك المهارات يمكن أن يؤثر سلبا على العمليات المعرفية من جانبه، وهو الأمر الذي يمكن أن تترتب عليه آثار نفسية، واجتماعية غير مقبولة (عبد الحميد على,٢٠١١، ٣٠٥).

والتعلم المرن هو أحد استراتيجيات التعلم التعاوني حيث يعتمد نجاح استراتيجية المجموعات المرنة على الوضوح ودقة المعلومات التي يقدمها المعلم للمتعلمين قبل البدء في العمل، ثم على ملاحظتهم أثناء العمل والتدخل للمساعدة إذا لزم الأمر، وتحتاج تلك الإستراتيجية إلى إدارة حاسمة من المعلم ومشاركة المتعلمين في تحمل مسئولية النظام والالتزام بالقواعد المتفق عليها بالنسبة للسلوك داخل الوحدة التعليمية (بشرى محمد، ٢٠١٣، ٥).

والأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم هم فئة من فئات المجتمع، ولهم حقوقًا يجب الالتفات إليها والاهتمام بها، حيث تذكر (مريم علي، ٢٠١٢، ١٥٣) أنه لكى يعيش ذوى القصور الفكري حياة طبيعية ويسهموا في تنمية مجتمعاتهم علينا أن نركز على قدراتهم الباقية وما يستطيعون عمله وليس على ما يستطيعون أدائه، كما أشارت المجالس القومية المتخصصة لحقوق الإنسان إلى أن تقدم أي مجتمع يقاس بمدى اهتمامه ورعايته وتوجيه وإرشاد فئاته الخاصة، فكان إعلان حقوق الإنسان الذي صدر من هيئة الأمم المتحدة في أواخر القرن العشرين نقطة تحول هامة في اتجاهات المجتمعات، فحلت النظرة الاجتماعية الإنسانية محل النظرة الاقتصادية وأصبحت الدعوة لرعاية ذوى القصور الفكري، وتأهيلهم اجتماعيا تهدف إلى أن يعود هؤلاء المعاقون أفراد مندمجين في مجتمعاتهم يتمتعون بالكرامة والسعادة وحقوق المواطنة كغيرهم من بنى وطنهم سواء بسواء.

ثانياً: مشكلة البحث:

تعد استراتيجية المجموعات المرنة من الاستراتيجيات الحديثة، وهي استراتيجية تقوم على مبدأ توزيع المتعلمين ليكونوا أعضاء في مجموعات مختلفة، مع إتاحة إمكانية التنقل بين المجموعات لأي من المتعلمين حسب مستواه وقدراته وميوله واستعداده للتعلم. (بشرى محمد، ٢٠١٣، ٦)،

ويحتاج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام إلى مهارات التمييز البصري، ويأتي في مقدمتها مهارتي (التحرك البصري، والعلاقات البصرية)، حيث يقصد بمهارة التحرك البصري: قدرة الطفل على القيام بتحريك بصره يمينا ويسارا، وأفقيا ومتعامدا بالإضافة إلى التحرك البصري المكاني، ويستخدم هذا المصطلح للدلالة على قدرة الطفل على الحركة من النقطة الثابتة التي يوجد بها حاليا إلى النقطة التي يرغب الانتقال إليها في مكان آخر (وليام ماكجرو، ٢٠١٠: ١٢٨). في حين يقصد بمهارة العلاقات البصرية: قدرة الطفل على تمييز الأشياء المحيطة به، والتي تظهر في كيفية إدراك مواضع الأشياء في علاقتها بنفسها، وعلاقتها بالأشياء الأخرى (انتصار يونس،٢٥:٢٠٠٥).

ومن خلال قيام الباحثة بعدد من الزيارات الميدانية للمؤسسات التربوية الخاصة بالأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم؛ لاحظوا بعض المشكلات لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم، وهذه المشكلات تتعلق ببعض مهارات التمييز البصري، وقد ظهرت تلك المشكلات من خلال ضعف قدرة الطفل على تحريك بصره في الاتجاهات الرأسية أو الأفقية، بالإضافة إلى ضعف قدرتهم على التحرك بين الأماكن التي يرغبون التحرك إليها، كما ظهرت تلك المشكلات في ضعف قدرة الأطفال ذوي القصور الفكري على التمييز بين الأشياء المتشابهة، وعدم إدراكهم لعلاقة الأشياء ببعضها.

وقد قام الباحثة بعمل استبيان للتعرف على أهم مشكلات التمييز البصري التي يعاني منها الأطفال ذوي القصور الفكري، وقد أشارت نتائج تحليل الاستبيان أن مهارتي التحرك البصري، والعلاقات البصرية تأتيان في مقدمة المهارات التي يعاني الأطفال من قصور وضعف واضح فيها، ونظراً للفروق الفردية بين الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم في تلقي المثيرات وتفسيرها؛ الأمر الذي يجعل أي تدخل في المسارات الحسية الأساسية أو التكامل غير الفعال لهذه الحواس مع الرؤية يمكن أن يسبب صعوبات في تعلم أي مهمة، وحتى إذا كانت قوة إبصار الطفل جيدة فيمكن أن يعاني من صعوبات بصرية التي من شأنها أن تؤثر على تقدمهم وأدائهم الأكاديمي.

ومن خلال اطلاع الباحثين على الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بموضوع البحث اتضح أن هناك العديد من الدراسات تشير إلى أن تلك القدرات تتأثر وتؤثر كثيراً في مدى الأداء البصري لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم وقدرتهم على ممارسة التمييز بين المثيرات ومعالجتها بصريا بأسلوب سليم وفى هذا الصدد أشارت نتائج دراسة كل من (عبد الرازق الحسن، ٢٠١٧)، (ليلى كرم الدين وأخرون، ٢٠١٦)، (هويدا سيد، ٢٠١٥)، (إيمان عبد الحميد، ٢٠١٤) إلى أهمية تنمية مهارات التمييز البصري وبخاصة مهارتي التحرك البصري والعلاقات

البصرية، وأن البرامج التي تعتمد على تنمية التمييز البصري أدت إلى تحسن مهارات وقدرات الأفراد (عينات الدراسات).

كما اتضح من خلال مطالعة الباحثين أنه أجريت العديد من الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجية المجموعات المرنة في المجالات التعليمية المختلفة مثل دراسة (ضرغام الربيعي ٢٠١٥)، (ظافر جاسم, أمين خزعل، ٢٠١٥)، (بشرى محمد، ٢٠١٣)، (Ifamuyiwa , S. & Akinsola , M., 2008)، (Sparks S., 2000)، وقد اتفقت هذه الدراسات على فاعلية تلك استراتيجية المجموعات المرنة والتعلم التعاوني في تعلم الموضوعات المختلفة، أما في مجال التعامل مع الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم -على حد علم الباحثين- لا توجد دراسة عربية تناولت تنمية مهارات التمييز البصري لديهم باستخدام استراتيجية المجموعات المرنة.

ومن خلال ما سبق تتضح مشكلة البحث والتي تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية المجموعات المرنة في تنمية مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث؟

٢) ما الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث؟

ثالثاً: هدف البحث:

هدف البحث الحالي التعرف على:

١-مهاراتي التحرك البصرى والعلاقات البصرية لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم.

٢-التعرف على فاعلية برنامج قائم على استراتيجيه المجموعات المرنة في تنميه مهاراتي التحرك البصرى والعلاقات البصرية لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم.

رابعاً: فروض البحث:

في ضوء هدف البحث افترض الباحثة ما يلى:

١)توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث وفى اتجاه القياس البعدي

٢)لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث

خامساً: حدود البحث:

١. **الحدود البشرية:** تكونت عينة البحث من (٣٢) طفل وطفلة من الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم والتي تتراوح أعمارهم السنية ما بين (٦: ١١) سنة منهم (٢٠) طفل وطفله كعينة استطلاعية، (١٢) طفل وطفله كعينة أساسية.

٢. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث للعينة الأساسية في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٠ / ٢٠٢١م.

٣. **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث الحالي على العينة الأساسية بمدرسة التربية الفكرية بمدينة المنيا.

٤. **الحدود الموضوعية:** تناول البحث الحالي عدد من الموضوعات تمثلت في: (استراتيجية المجموعات المرنة، مهارة التحرك البصري، مهارة العلاقات البصرية، الأطفال ذوى القصور الفكري).

٥. **أدوات البحث:** استخدم البحث مجموعة من الأدوات تمثلت في:

- مقياس مهارات التمييز البصري" إعداد الباحثة"
- مقياس التمييز البصرى" إعداد فوقية رضوان، ٢٠٠٤"
- مقياس ذكاء ستانفورد بنيه" الإصدار الخامس" إعداد (صفوت فرج،٢٠١١)
- البرنامج القائم على استراتيجيه المجموعات المرنة" إعداد الباحثة"

سادسًا: المصطلحات الواردة في البحث:

١. المجموعات المرنة:

يشير مصطلح المجموعات المرنة إلى استراتيجية أساسية لتنويع التدريس تمكن الطلاب من العمل سويا بطرق مختلفة وفي عدد من الترتيبات القصيرة والقابلة للتغيير وفقا للأنشطة التعليمية والأهداف التعليمية وحاجات الطلاب. (Robinson A., 2007, 155)

وتعرف إجرائيًا بأنها: تلك الاستراتيجية التي تسمح بانتقال الطفل من مجموعة إلى مجموعة أخرى، تبعا لاحتياجاته التعليمية، وعلى المعلم متابعة الأطفال من خلال الانتقال والتجول بين المجموعات، لتيسير عملية التعلم ومتابعة جميع الأطفال، ويتم تهيئة وإعداد المكان وتزويده بمصادر تعلم مناسبة لكل مجموعة على حدة تتناسب مع طبيعة المحتوى المطروح وتتلاءم مع خصائص الأطفال، وعلى المعلم أن يهتم بتقييم الأطفال بشكل منفرد وفقا لمستوى الإنجاز الذي حققه كل منهم.

٢. مهارة التحرك البصري:

وهي قدرة الطفل على القيام بتحريك بصره يمينا ويسارا، وأفقيا ومتعامدا بالإضافة إلى التحرك البصري المكاني، ويستخدم هذا المصطلح للدلالة على قدرة الطفل على الحركة من النقطة الثابتة التي يوجد بها حاليا إلى النقطة التي يرغب الانتقال إليها في مكان آخر (وليام ماكجرو، ب ت، ١٢٨).

٣. مهارة العلاقات البصرية:

هي قدرة الطفل على تمييز الأشياء المحيطة به، والتي تظهر في كيفية إدراك مواضع الأشياء في علاقتها بنفسها، وعلاقتها بالأشياء الأخرى (انتصار يونس، ٢٠٠٥، ٢٥).

ويعرف الباحثة مهارتي التحرك البصري لعلاقات البصرية إجرائيا بأنهما: إحدى مهارات التمييز البصري،" والتحرك البصري" يقصد به قدرة الطفل على التحرك بصريا يمينا ويسارا، وأفقيا، ومتعامدا، ويستخدم هذا المصطلح للدلالة على قدرة الطفل على الحركة من النقطة الثابتة التي يوجد بها حاليا إلى النقطة التي يرغب الانتقال إليها في مكان أخر، وتتمثل عباراته في" التمييز بين الاتجاهات الأربعة" يمينا ويسارا وأعلى وأسفل"،"ويقصد بالعلاقات البصرية" مدى قدرة الطفل على التمييز بين الأشياء المحيطة به، والتي تظهر في كيفية إدراك مواضع الأشياء وعلاقتها بالأشياء الأخرى، وتتمثل عباراته في" الربط بين الشكل والصورة، الربط بين الشكل والحجم، الربط بين الكلمة والصورة، الربط بين الصورة والجزء الناقص منها ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل خلال استجاباته على مقياس التمييز البصرى للأطفال ذوى القصور الفكري.

٤. الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم:

الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم (Educable Mentally RetardationChildren) تقع نسبة ذكاءهم ما بين (٥٠- ٧٠)، وهذه الفئة من الأطفال يعانون اضطرابات في الأداء العقلي وقصور في السلوك التكيفي، كما توجد لديهم قدرة علي التعلم بدرجة ما إذا توافرت لهم خدمات تربوية خاصة، وهذه الفئة توجد بمدارس التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم. (محمد علام, ٢٠٠٩, ١٨)

ويعرفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم: مجموعة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المنتظمون في فصول مدارس التربية الفكرية والمراكز الخاصة برعاية تلك الفئة ممن تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٥: ٧٠) درجة.

سابعًا: الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: استراتيجية المجموعات المرنة:

١. مفهوم المجموعات المرنة:

تعددت وتنوعت المفاهيم التي تناولت توضيح المقصود بالمجموعات المرنة، ويرجع هذا التنوع إلى تعدد المدارس الفلسفية التي ينتمي إليها الباحثة والمتخصصون، حيث يذكر Ford M., (2005) أن مفهوم المجموعات المرنة يعد أحد المفاهيم الجديدة في التربية الأمريكية، يتم في ضوئها تجميع الأطفال في مجموعات صغيرة، وإعادة تجميعهم، وفق أهداف خاصة، وأنشطة محددة، وحاجات الأطفال الفردية.

كما عرفها Robinson A., et all (2007, 325) بأنها: استراتيجية أساسية للتعليم المتمايز تمكن الأطفال من العمل سوية، بطرائق، مختلفة وفي عدد من الترتيبات القصيرة والقابلة للتغيير وفقا للأنشطة التعليمية والأهداف التعليمية وحاجات الأطفال.

وعرف ظافر جاسم، أمين خزعل (٢٠١٦، ٢٢٢) نموذج المجموعات المرنة بأنه: تنظيم عملية التعلم في ضوء مجموعات يشرف المعلم على تقسيمها وتمنح المتعلم بعض الحرية في اختيار المجموعة تبعاً لميوله واستعداداته وإمكانياته الشخصية وتوافر فرص متكافئة للتعلم وتسمح للمتعلمين بتحمل مسؤولية تعلمهم عن طريق العمل ضمن مجموعة من الزملاء يتفاعل معهم خلال التعلم ويستفاد من أدائهم لتطوير أداءه للأفضل.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن سبب تسميتها باستراتيجية المجموعات المرنة لأنها تتمتع بالمرونة في تكوينها وعدد أفرادها وتسمح للمعلم بأن يشكل مجموعات مختلفة العدد والنوع حسب الأهداف التعليمية، فتلك الإستراتيجية تقوم على مبدأ المجموعات التعاونية وتتضمن مجموعة الواحدة من (٢-٤) متعلم وهي مجموعة من خطوات متسلسلة منظمة يتبعها المعلم على أساس أن كل متعلم في غرفة الصف هو عضو في المجموعات مختلفة، بحيث تستطيع المتعلم التنقل بمرونة بين المجموعات وحسب مستواه وقدراته يشكلها المعلم في ضوء أهداف التعليم والتعلم وفي ضوء خصائص وميول وقدرات واستعداد الأطفال.

٢. أسس إدارة المجموعات المرنة:

هناك مجموعة من الأسس التي يجب على المعلم أن يضعها نصب عينيه عند استخدامه لاستراتيجية المجموعات المرنة، حيث يجب على المعلم أن:

- يستخدم الأنواع المختلفة من بيانات التقييم لتساعده في تكوين المجاميع.
- يستخدم نوعا من المراقب القياسي لمعرفة من الذي يكون في كل مجموعة فيما يتعلق بنشاط معين.
- يستخدم الألوان والأرقام والملابس والبطاقات والرسوم أو أي نظام أخر يتلاءم مع عمله.
- يعطي توجيهات واضحة حول مهمة كل مجموعة قبل أن تقوم المجموعة بالعمل.
- لابد من كتابة وفهم القواعد الصفية المتعلقة بعمل المجموعة من قبل الجميع.
- صياغة تطبيق الإجراءات الروتين للدخول في المجاميع وبذلك فإن الحركة تصبح سهلة وتلقائية.
- يكن لديه إجراء معين في وقف عمل المجموعة وإرجاع الصف إلى حالته السابقة.
- من المفيد لكل طفل أن يكون لديه نوع من سجل التعلم من أجل تدوين ما الذي قام بفعله داخل المجموعة ضمن المجموعة في يوم معين. (Coil C., 2009, 87)

٣. مميزات استراتيجية المجموعات المرنة:

تتميز استراتيجية المجموعات المرنة بعدد من الخصائص التي تجعلها من الاستراتيجيات المهمة والناجحة في العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، والأطفال ذوي القصور الفكري بوجه خاص، وهذه المميزات حددها (فاضل إبراهيم، ٢٠١٠، ٨) فيما يلي:

- جعل الأطفال محور العملية التعليمية.
- تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية لدى الأطفال.
- تنمي روح العمل الجماعي بين الأطفال.
- إعطاء المعلم فرصة لمعرفة حاجاتهم والاستجابة لها.
- تدريب الأطفال على حل المشكلة والإسهام في حلها
- تتيح فرصة كبيرة لمشاركة الأطفال في تنسيق المكان وترتيبه وإتخاذ القرار
- توفر الفرص للتعارف عن قرب بين جميع أعضاء الفصل وتمنع التكتل والشكلية بين الأطفال.
- يستطيع الأطفال دراسة موضوع معين من وجهات نظر متعددة من خلال تلك المجموعات
- تساعد مرونة تشكيل المجموعات المعلم في ملاحظة سلوك الأطفال في المجموعات المختلفة.
- تتيح فرص تعليم وتعلم الأقران مع تبادل الأدوار من موضوع إلى آخر

٤. تصنيفات المجموعات المرنة:

يتم توزيع الأطفال في ضوء استراتيجية المجموعات المرنة إلى عدة أنواع من المجموعات ومنها ما يلي:

- **المجموعات غير الرسمية:** وتهدف إلى إعطاء الأطفال مجالا فوريا للتحدث والمنافسة ويمكن أن تتشكل المجموعة بتوجيه الأطفال للاستدارة نحو الجالسين خلفهم أو بجوارهم ليضعوا رؤوسهم معا.
- **المجموعات الأساسية:** وتهدف إلى تشجيع الأطفال على التعلم على المدى البعيد بمعنى أن الأطفال يجلسون معا لفترات طويلة يمكن أن تصل إلى فصل دراسي كامل وتتكون المجموعة من اثنين أو ثلاثة أو أربعة أطفال.
- **المجموعات المترابطة:** وتهدف إلى إعطاء الأطفال فرصا لتعليم بعضهم البعض الأخر في عملية اشتراكية وتتشكل هذه المجموعات عندما تتقابل مجموعتان أو أكثر معا لمناقشة أعمالهم ويمكن أن يكون الارتباط عشوائيا أو مقصودا ويمكن أن يكون الترابط مؤسسا على الاهتمامات المشتركة أو العلاقات المتبادلة.
- **المجموعات الممثلة:** وتهدف هذه المجموعات إلى إعطاء الطفل فرصة كبيرة ومساحة زمنية للمناقشة وذلك من خلال العرض المقدم من كل مجموعة وكذلك تقديم تقرير عن مدى التقدم وحل المشكلات. (فاضل إبراهيم, ٢٠١٠، ٨٨).

تعقيب على محور المجموعات المرنة:

من خلال ما تم استعراضه عن استراتيجية المجموعات المرنة يتضح أن تلك الإستراتيجية تعتبر من اهم الاستراتيجيات التعليمية التي لاقت قبولاً ضمن استراتيجيات التعلم التعاوني cooperative learning وقد أثبتت فاعليتها في زياده جودة مخرجات العملية التعليمية وهذا ما جعل الاستراتيجية

مؤثره جدا فهي شكل من أشكال التعلم التعاوني يتعلم الأطفال من خلال نشاطهم ضمن جماعات صغيره، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم والقضاء على أي معوقات تحول دون تحقيق أهدافهم حيث تضيف الي مواقف التعلم موقفا جديدا من التفاعل الجيد بين الأطفال من خلال التقسيم لمجموعات وتحديد المهام فيها مما يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية بين الأطفال الأمر الذي سيغرس التعاون في ممارساتهم من خلال الجو التفاعلي بينهم والذى ينشط قدراتهم ليصبحوا أفضل استعداد للانتقال من المجموعة الأولى إلى أخرى ذات مستوى متقدم.

المحـور الثاني: التمييز البصري:

١.مفهوم التمييز البصري:

يعرف التمييز البصري على أنه مجموعة من المهارات تتضمن قدرة الطفل على ملاحظة أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين الأشياء، وقد يمتلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التمييز البصري حدة يصار عادية، ولكن قد تكون لديهم صعوبة في إدراك، وتمييز بين مثيرين أو أكثر. (شريف أبو علام، ٢٠١١: ٣١)

وذكر كل من السيد أحمد، فائقة بدر (٢٠٠١، ٦٣- ٦٤) أن التمييز البصري يشير إلى القدرة على التحديد الدقيق لمنبه معين، من خلال وجود ملامح معينة في هذا المنبه، أو صفات محددة تميزه عن المنبهات الأخرى التي توجد معه في المشهد البصري مثل الحواف الخارجية للشكل، حيث إن حواف المربع لا تختلف عن حواف المثلث، وكلاهما يختلفان عن حواف الدائرة.

كما يعرف أيضا بانه قدرة الطفل على التركيز على بعض الأشكال، واستيعاب كل المثيرات التي توجد في الخلفية المحيطة بهذه الأشكال والتي لا تنتمي إليها (منصور صياح،٢٠٠٨:٥٥).

٢.مهارات التمييز البصري:

يتضمن التمييز البصري عدد من المهارات المهمة والتي يحتاج إليها الأطفال ذوي القصور الفكري، ومن تلك المهارات ما يلي:

- مهارة التحرك البصري
- مهارة التمييز بين الحروف الهجائية
- مهارة التمييز بين الألوان
- مهارة العلاقات البصرية
- مهارة التمييز بين المختلف والمتشابه
- الربط بين الشكل وظله

وسوف يتناول الباحثة في هذا البحث مهارتي (التحرك البصري، والعلاقات البصرية)

٣.مفهوم مهارة التحرك البصري:

وهي قدرة الطفل على القيام بتحريك بصره يمينا ويسارا، وأفقيا ومتعامدا بالإضافة إلى التحرك البصري المكاني، ويستخدم هذا المصطلح للدلالة على قدرة الطفل على الحركة من النقطة الثابتة التي يوجد بها حاليا إلى النقطة التي يرغب الانتقال إليها في مكان آخر (وليام ماكجرو، د ت، ١٢٨).

٤.مفهوم مهارة العلاقات البصرية:

هي قدرة الطفل على تمييز الأشياء المحيطة به، والتي تظهر في كيفية إدراك مواضع الأشياء في علاقتها بنفسها، وعلاقتها بالأشياء الأخرى (انتصار يونس، ٢٠٠٥، ٢٥).

٥.العوامل التي تؤثر على مهارتي التحرك البصري، والعلاقات البصرية

تتأثر مهارتي التحرك البصري والعلاقات البصرية بعدد العوامل منها ما يتصل بالطفل، ومنها ما يتصل ببيئة الطفل، ويمكن ترتيبها كالآتي:

- **النضج:** وهو درجة نمو معينة في بعض الأجهزة الداخلية في الكائن الحي، وهذه الأجهزة تعد مسئولة عن نمط معين؛ لتحقق وظيفة معينة لدي الكائن الحي. (ممدوح الكناني، أحمد الكندري، ٢٠٠٨، ٥٧).
- **الذكاء:** إن مهارة التمييز البصري لدي الطفل تتطلب قدرا معينا من النضج العقلي، فهو أحد العوامل الهامة لنجاح الطفل في إبراز تلك المهارة، حيث إن مهارة التمييز البصري تعتمد على السرعة، والدقة لمعرفة الكلمات، أما الذكاء فهو يشير إلى تعلم الطفل الحديث الذي به يعبر عن نفسه. (سوزان أيزكي، ٢٠٠٩، ٦٥).
- **القدرة البصرية:** ينصح المربون بأن يضعوا برامج تناسب وضع الأطفال في مثل هذه الحالات كما أن على المعلمين أن ينتبهوا للأعراض الظاهرة التي يلاحظونها على أطفالهم، فينظموا لهم فقرات من الراحة، مع الاهتمام بتغذية الأطفال بشكل جيد مع اتخاذ المعلمين لبرنامج مراجعة الدروس للتعويض عن فترات الغياب لهؤلاء الأطفال. (عبد الفتاح أبو معال، ٢٠١٠، ١٤٣)
- **الصحة العامة:** حيث إن أي مرض جسماني، أو عضوي من شأنه أن يقلل من حيوية الطفل، وسوف يكون عائقا يحول بينه وبين تنمية المهارات البصرية (جان بوند، ٢٠١٠، ١٤٠)
- الاتجاهات الوالدية: الاتجاهات الوالدية هي استمرار أسلوب معين أو مجموعة من الأساليب المتبعة في تربية الطفل وتنشئته، ويكون لها أثرها في تشكيل شخصيته وتنمية مهاراته المعرفية، وعلى هذا فإن الاتجاهات الوالدية هي الإجراءات والأساليب التي يتبعها الوالدان في تطبيع أو تنشئة أبنائهم اجتماعيًا (زينب عبد الحميد، ٢٠٠٧، ٢٣٢).
- **العلاقة بين الوالدين:** وقد يرجع تدني مستوى مهارة التمييز البصري إلى عوامل اجتماعيه كالمشكلات غير المحسوسة أو نزاع مستمر بين الوالدين أو عصر يجده الفرد في علاقته الأسرية، وعلاقاته الاجتماعية، أو صعوبات مالية، أو متاعب عائلية ما يجعل الفرد يلتجئ إلي أحلام اليقظة التي يجد فيها مهربا من هذا الواقع المؤلم، حيث يلاحظ أن الأثر النفسي لهذه العوامل الاجتماعية يختلف باختلاف الناس على الاحتمال، والصمود، فمنهم من لا يستطيع التحمل، ومنهم من يستطيع الصمود لهذه الآثار، وتخطيها (عبد الحليم السيد، ٢٠٠٨، ١٤٨).
- **المستوى الاجتماعي والاقتصادي:** فيما يتعلق بالمستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، وعلاقته بالمتغيرات العقلية ومستوى التحصيل الدراسي، فقد تزايد الاهتمام بهذا العامل في

دراسة السلوك البشري باعتباره أحد متغيرات البيئة المؤثرة بشكل، أو بآخر في ارتقاء الفرد بوجه عام وفي قدراته، وسماته الشخصية بوجه خاص (زين العابدين درويش، ٢٠١٠، ١٩٨).

تعقيب على محور التمييز البصري:

من خلال ما تم ذكره عن التمييز البصري يتضح أن التمييز البصري يعد من أهم العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد، ويؤثر بالقطع علي العمليات المعرفية الأخرى التي تليه، وتترتب عليه، ويعد أساسا لها، حيث يتضمن قدرة الطفل على ملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشياء، وقد يمتلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التمييز البصري حدة إبصار عادية، ولكن قد تكون لديهم صعوبة في إدراك، وتمييز بين مثيرين أو أكثر والتمييز في تلك البحث هو أن ينتقي الطفل من الإحساسات التي يتلقاها، أو المثيرات المختلفة التي يتعرض لها شيئا محددا يقوم بالتركيز عليه، حيث تمثل مهارات التمييز البصري أول رافد يمكن أن يقوم التعلم الأكاديمي اللاحق عليه، إذ قصور أو انخفاض في تلك المهارات يمكن أن يؤثر سلبا على العمليات المعرفية من جانبه.

المحور الثالث: الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم:

١. تعريف القصور الفكري:

يعرف القصور الفكري من المنظور الطبي بأنه: ضعف أو قصور في الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل داخلية أو خارجية يؤدى إلى تدهور في كفاءة الجهاز العصبي، ويؤدى بالتالي إلى نقص في المستوى العام للنمو العام، وعدم اكتماله في بعض جوانبه، ونقص أو قصور في التكامل الإدراكي والفهم والاستيعاب، كما يؤثر بشكل مباشر في التكيف مع البيئة بصورة عامة. (ولاء مصطفى، ٢٠١٢، ١٩)

ويعرف القصور الفكري من الناحية السيكولوجية بأنه: انخفاض في القدرة العقلية عن المستوى العادي أو المتوسط، ويشير إلى أن هذا الانخفاض يرتبط عادة بعدم قدرة الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة. ويرى أن الشخص المعاق عقلياً هو الذي يكون معدل ذكائه أقل من (٧٠ درجة) بالإضافة إلى عدم تكيفه وعدم قدرته على التوافق وقصور مهاراته الاجتماعية. (عادل الأشول، ٢٠٠٢، ٥٨٨).

٢. خصائص الأطفال ذوى القصور الفكري:

تعد الصفات العقلية من أهم الصفات التي تميز الطفل المعاق عقليا عن الطفل العادي، فالطفل ذو القصور الفكري لا يصل في معدل نموه العقلي أو مستواه إلى المستوى الذى يصل إليه الطفل العادي الذي يماثله في العمر الزمنى، وحيث إن الطفل المعاق عقليا يمر بنفس مراحل النمو العقلي للطفل العادي فهو يستطيع أن يتعلم عن طريق الممارسة ومروره بالخبرات المختلفة ويستطيع أن يستخدم التفكير والتمرين والتصميم كأساليب للتعلم من خلال الخبرات المختلفة، وذلك في حدود قدراته و إمكانياته و مستواه العقلي، وفيما يلى نذكر بعض الخصائص العقلية المعرفية التي تميز ذوى القصور الفكري:

- **الميل نحو تبسيط المعلومات:** يتصف هؤلاء الأطفال بقصور في قدرتهم على التفكير المجرد، فهم لا يستطيعون استخدام المجردات في تفكيرهم، ويلجئون دائما لاستخدام المحسوسات، ويميلون إلى تعريف الأشياء على أساس الشكل أو الوظيفة (الإدراك الشكلي أو الوظيفي) فإذا سئل أحدهم عن البرتقالة فإن إجابته قد تكون: نأكلها، مستديرة أو صفراء، ولذلك يستحسن على معلم الأطفال المعاقين عقليا أن يستخدم أشياء ووسائل ثلاثية الأبعاد مثل (الشكل، الحجم، اللون) عند تدريسهم لهؤلاء الأطفال حتى يستطيعوا التمييز بين هذه الأشياء.
- **قصور القدرة على التعميم:** يميل الأطفال المعاقون عقليا كما ذكر سابقا إلى تبسيط المفاهيم وإعطائها الصيغة الوظيفية؛ لأن قدرته على التعميم محدودة؛ ولأن هذه العملية تستدعى قدرا من التجريد، مثال ذلك أن الطفل يستطيع الإجابة على سؤال (٥ + ٥) فإن النتيجة هي (١٠) ويفشل عندما يسأل عن (٥ و ٥) لأنه فشل في إدراك العلاقة بين علامة (+) و الحرف (و)، ولذلك يستحسن على معلم الأطفال المعاقين عقليا أن يسلسل المثيرات لهم من السهل إلى الصعب، وأن ينمى قدرتهم على التعميم، وأن يهتم بدمج ما هو محسوس بالمجرد أثناء شرح الدرس أو أثناء تعامله مع هذه الفئة (أمل الهجرسي، ٢٠٠٢، ١٨٤)، (فتحي عبد الرسول، ٢٠٠٨، ١٥٧).
- **قصور في الانتباه للمثيرات:** فالطفل العادي عادة ينتبه إلى المواقف التي تعرض أمامه، أو لأي مثير في البيئة التي تحيط به، أما ذوى القصور الفكري فلا ينتبه إلى تلك المواقف أو المثيرات من تلقاء نفسه، لما يتميز به من ضعف قدرته على الانتباه (فتحي عبد الرسول، ٢٠٠٨:١٥٨).
- **صعوبة التذكر و الحاجة إلى التكرار:** أكدت البحوث والدراسات في هذا المجال أن الطفل المعاق عقليا لا يستوعب الموقف التعليمي، إلا بعد تكراره مرات ومرات لمساعدته على التذكر والاستفادة من مواقف التعلم؛ ولذا ينصح بتطبيق مبدأ التعلم بعد تمام التعلم، ولذلك نجد أن التكرارات بعد تمام التعلم هو أنسب وسيلة لتدريب الطفل المعاق عقليا على التذكر طويل المدى، وكذلك ربط المادة المتعلمة بما يوجد في الحياة اليومية أثناء مراجعتها لهؤلاء الأطفال، ويساعد على تذكرها عنده (أمل الهجرسى، ٢٠٠٢، ١٨٥)، (فتحي عبد الرسول، ٢٠٠٨، ١٥٨).

تعقيب على محور الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم:

من خلال ما تم عرضة عن الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم فإنه من الضروري رعاية وتأهيل تلك العينة بوصفهم طاقة بشرية مهمة ينبغي لها المشاركة في تنمية المجتمع من خلال عملية دمجهم داخل المجتمع وتوفير السبل التي من شأنها تيسير هذه العملية على كل النواحي والطفل ذوى القصور الفكري القابل للتعلم يتصف بتأخر النضوج الإجتماعى والنفسي - وضعف الاستفادة من الخبرات السابقة مما يؤثر على قدرته على التمييز البصري فيما يتعلق بالتحرك البصري والعلاقات البصرية.

ثامنًا: خطة وإجراءات البحث:

١) منهج البحث:

استُخدِم المنهج التجريبي بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة بإتباع القياس (القبلي، البعدي، التتبعي).

٢) عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (١٢) طفل وطفله من الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم بمدرسة التربية الفكرية بمدينة المنيا في العام الدراسي ٢٠٢٠م /٢٠٢١م والتي تتراوح أعمارهم السنية ما بين (٦: ١١) سنة.

٣) إعداد أدوات البحث:

مقياس مهارات التمييز البصري للأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم: (ملحق٤) (إعداد الباحثة)

(أ) الهدف من المقياس:

صمم هذا المقياس لقياس مهارات التميز البصرى لأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم.

(ب) وصف المقياس:

يتكون المقياس من عدد (٦) أبعاد وهى (مهارة التحرك البصرى، مهارة العلاقات البصرية، مهارة التمييز بين الألوان، مهارة التمييز بين الحروف الهجائية، مهارة التمييز بين المختلف والمتشابه، الربط بين الشكل وظله) وتناولت الباحثة مهارتي التحرك البصرى والعلاقات البصرية وكل بعد يشمل مجموعة من العبارات التي تعبر عنه حيث يتضمن البعد الأول" التحرك البصري" ويقصد به قدرة الطفل على التحرك بصريا يمينا ويسارا، وأفقيا، ومتعامدا، ويستخدم هذا المصطلح للدلالة على قدرة الطفل على الحركة من النقطة الثابتة التي يوجد بها حاليا إلى النقطة التي يرغب الانتقال إليها في مكان أخر، وتتمثل عباراته في" التمييز بين الاتجاهات الأربعة" يمينا ويسارا وأعلى وأسفل"، التمييز بين الاتجاهات وموقع الأشياء، التحرك البصري لإدراك المكان، التحرك البصري أفقيا وراسيا "،"البعد الثاني" العلاقات البصرية" والذي يقصد به مدى قدرة الطفل على التمييز بين الأشياء المحيطة به، والتي تظهر في كيفية إدراك مواضع الأشياء وعلاقتها بالأشياء الأخرى، وتتمثل عباراته في" الربط بين الشكل والصورة، الربط بين الشكل والحجم، الربط بين الكلمة والصورة، الربط بين الصورة والجزء الناقص منها ويطبق المقياس على أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم من سن (٦: ١١) سنة بصورة فردية.

(ج)خطوات إعداد المقياس:

- الإطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال مهارات التمييز البصرى للأطفال بصفة عامة والأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم بصفة خاصة مثل (فوقية رضوان، ٢٠٠٤)، (ليلى كرم الدين وأخرون، ٢٠١٦) (طارق حسن، ٢٠٢٠)، (هاجر محمود، ٢٠٢١).

- تحديد أبعاد المقياس: بعد ما قامت به الباحثة من إطلاع قامت بوضع مجموعة من الأبعاد وتم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال التربية الخاصة وعلم نفس الطفل والبالغ عددهم (١٢) محكم بحيث لا تقل مدة خبرتهم في المجال عن (١٠) عشرة سنوات (ملحق ١) وذلك لإبداء الرأي في مدي مناسبة هذه الأبعاد لموضوع البحث (ملحق ٣)، وتراوحت النسبة المئوية لأراء السادة المحكمين حول مدى مناسبة أبعاد مقياس التمييز البصري لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم ما بين (٨٣,٣٣٪: ١٠٠٪)، وبناءاً على أراء السادة المحكمين تم الموافقة على أبعاد (العلاقات البصرية، تمييز الحروف الهجائية، التمييز بين المختلف والمتشابه، التمييز بين الألوان، التحرك البصري، الربط بين الشكل وظله) وذلك لحصولها على نسب أكبر من ٨٠٪ من آراء المحكمين، كما تم رفض أبعاد (العلاقات المكانية، التمييز بين الكلمات، إدراك حدود الأشكال، الوضعيات في الفراغ، التميز بين الشكل والعمق، التميز بين الأشكال العددية والهندسية، التمييز بين الأشكال والرموز، الربط بين الصورة ومجموعة الكلمات الدالة عليها، إكمال رسم غير مكتمل) وذلك لحصولها على نسب أقل من ٨٠٪ من آراء المحكمين.
- تحديد الأهمية النسبية لأبعاد المقياس: قامت الباحثة بعرض ما تم الاتفاق علية من أبعاد للمقياس والبالغ عددها (٦) أبعاد على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٢) محكم من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم نفس الطفل والصحة النفسية وذلك لتحديد الأهمية النسبية لكل بعد من أبعاد المقياس.
- تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين وعددهم (١٢) محكم من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم نفس الطفل والصحة النفسية وذلك لتحديد مدى صدق المقياس.

(د) طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه:

يطبق المقياس على كل طفل بطريقة فردية من خلال تعامل الباحثة مع كل طفل على حدا مع توضيح تعليمات المقياس والتي تقضى أنه قبل الإجابة على أسئلة المقياس يجب أتباع التعليمات التالية:

- كتابة البيانات الخاصة بكل طفل: "الاسم / العمر الزمني / العمر العقلي / المدرسة / النوع".
- تعرض الباحثة على الأطفال كل سؤال بعناية مع التوضيح المناسب.
- تعرض الباحثة على الأطفال إجابات كل سؤال بعناية مع التوضيح المناسب وتعريف الأطفال أن لكل سؤال إجابة صحيحة واحدة فقط بين الإجابات، وأنه في حالة تخطى المدة المحدد للإجابة على السؤال ولم يتم إجابة الطفل علية يتم الانتقال إلى السؤال الذى يليه.
- يتم تصحيح المقياس وفقا لمفتاح التصحيح (ملحق ٦) وتبلغ الدرجة الكلية للمقياس (١٠٠) درجة موزعة على الأبعاد بحيث تكون الدرجة العظمي لكل بعد كالتالي: (البعد الأول: العلاقات البصرية (٢٤) درجة- البعد الثاني: تمييز الحروف الهجائية (١١) درجة- البعد الثالث: التمييز بين المختلف والمتشابه (٢٥) درجة- البعد الرابع: التمييز بين الألوان (٨)

درجات- البعد الخامس: التحرك البصري (٢١) درجة- البعد السادس: الربط بين الشكل وظله (١١) درجة.

(ه) المعاملات العلمية للمقياس:

١- الصدق:

- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته المبدئية المكون من (٦) ستة أبعاد، (٢٠) عشرون عبارة وسؤال على مجموعة من أساتذة في مجال علم نفس الطفل والصحة النفسية بلغ عددهم (١٢) محكم وذلك لإبداء الرأي في ملائمة المقياس فيما وضع من أجله سواء من حيث الأبعاد والعبارات أو الأسئلة الخاصة بكل بعد ومدى مناسبة تلك العبارات والأسئلة للبعد الذى تمثله وقد تراوحت النسبة المئوية لأراء المحكين حول عبارات وأسئلة المقياس ما بين (٨٣,٣٣٪: ١٠٠٪)، وبناء على ذلك لم يتم حذف أي عبارة أو سؤال، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات.

- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر للصدق قانت الباحثة بتطبيقه على عينة قوامها (٢٠) عشرون طفل من مجتمع البحث ومن غير العينة الأساسية للدراسة وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة أو سؤال من عبارات أو أسئلة المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنمى إليه وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة أو سؤال والدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة أو سؤال من عبارات أو أسئلة المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنمى إليه ما بين (٠,٥٤: ٠,٩٤)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة أو سؤال من عبارات أو أسئلة المقياس التمييز والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٥٠: ٠,٧٩)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٦٩: ٠,٩١) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيًا مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- الصدق المرتبط بالمحك:

لحساب صدق المقياس استخدمت الباحثة صدق المحك حيث قامت بتطبيق مقياس التمييز البصرى المعد من قبل الباحثة على عينة قوامها (٢٠) طفل من مجتمع الدراسة ومن غير العينة الأساسية للدراسة كما قامت بتطبيق مقياس التمييز البصرى لدى طفل الروضة المعد من قبل "فوقية رضوان: ٢٠٠٤" (ملحق٣)، وقامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياسين وقد بلغت درجة معامل الارتباط بينهما (٠,٦٦) وهو معامل ارتباط دال إحصائيا مما يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق.

٢- الثبات:

- التطبيق وإعادة التطبيق:

لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة التطبيق وإعادة التطبيق حيث قام الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأساسية للدراسة قوامها (٢٠) طفل ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بفاصل زمنى مدته أسبوعين وتم حساب معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق لإيجاد ثبات هذا المقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق لأبعاد مقياس التمييز البصري لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم ما بين (٠,٨١: ٠,٩٣) كما بلغ معامل الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٣) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا مما يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

- معامل ألفا لكرونباخ:

لحساب ثبات المقياس قام الباحثة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وذلك بتطبيقه على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأساسية للدراسة قوامها (٢٠) طفل وقد تراوحت معاملات ألفا لأبعاد مقياس التمييز البصري لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم ما بين (٠,٦٠: ٠,٨٥) كما بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٢) وجميعها معاملات دالة إحصائيًا مما يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

٣- المقياس في صورته النهائية (ملحق ٤):

حيث يتضمن المقياس في صورته النهائية (٢٠) عبارة وسؤال موزعة على (٦) أبعاد،" البعد الأول: العلاقات البصرية، البعد الثاني: تمييز الحروف الهجائية، البعد الثالث: التمييز بين المختلف والمتشابه، البعد الرابع: التمييز بين الألوان، البعد الخامس: التحرك البصري، البعد السادس: الربط بين الشكل وظله".

وقد طبقت الباحثة الأبعاد المتعلقة بالمهارات قيد البحث (بعد التحرك البصري، وبعد العلاقات البصرية).

● برنامج قائم على إستراتيجية المجموعات المرنة (ملحق ٦)" إعداد الباحثة"

قامت الباحثة بإعداد البرنامج المستخدم في هذه البحث بعد إعدادها للإطار النظري والذى يلقى الضوء على البرامج القائمة على إستراتيجية المجموعات المرنة ومهارات التمييز البصرى للأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم، وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعدادهم للبرنامج:

(أ) تحديد الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج المقترح إلى تنمية مهارتي التحرك البصري والعلاقات البصرية لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم عن طريق استخدام استراتيجيه المجموعات المرنة.

(ب) تحديد الأهداف السلوكية للبرنامج:

❖ **الأهداف المعرفية:**

في نهاية الجلسات يجب أن يكون الطفل قادر علي أن:

١- يتعرف على بعض المعلومات الأساسية التي تدور حول مهارتي (التحرك البصري- العلاقات البصرية).

٢- يمارس بعض مهارات التمييز البصري (التحرك البصري- العلاقات البصرية) المرتبطة بحياته الشخصية.

٣- يميز بين الأشياء المحيطة به وإدراك مواضع الأشياء وعلاقتها بالأشياء الأخرى.

٤- يتعرف على الاتجاهات المختلفة.

٥- يعرف بعض الأدوات التي يستخدمها في حياته اليومية.

٦- يعرف العلاقة بين وسائل المواصلات وبين مكان سيرها.

٧- يتعرف على بعض المعلومات من خلال الصور.

٨- يميز بين الاتجاهات الأربعة "يمين، يسار، أعلى، أسفل".

❖ **الأهداف المهارية:**

في نهاية الجلسات يجب أن يكون الطفل قادر علي أن:

١- يربط بين الأشياء من حيث الاستخدام.

٢- يصل الشكل بالصور المناسبة له.

٣-يضع الشكل المناسب في المكان المناسب لأدراك مواقع الأشياء.

٤- يضع الأشياء المناسبة في المكان المناسب وفقا لحجمها.

٥- يلون الرسومات بالألوان المختلفة وفقا للأحجام المختلفة.

٦- يربط بين الكلمة والصورة التي تناسبها.

٧- يربط بين الصورة والجزء الناقص منها.

٨- يكمل مجموعة من الصور ويتعرف عليها.

٩- يصل الأشكال المتشابه إلى حد ما من حيث المضمون.

١٠- يحدد موقع الأشياء "فوق، تحت".

١١- يرسم الطريق الصحيح للوصول لنهاية المتاهة وتحقيق الهدف.

❖ **الأهداف الوجدانية:**

في نهاية الجلسات يجب أن يكون الطفل قادر علي أن:

١- يشارك الباحثة وأقرانه في النشاط.

٢- يشعر بالسعادة والمتعة من خلال الأنشطة المقدمة.

٣- يعتمد على نفسه من خلال أداءه لأنشطة الجلسة.

٤-يرشد استهلاكه للخامات الخاصة بالنشاط.

٥-يحافظ على الأدوات المستخدمة في النشاط.
٦- يشترك في مناقشة أقرانه عن المهارات المتضمنة النشاط.
٧- يتعاون مع أقرانه داخل النشاط.

(ج)الفلسفة القائم عليها البرنامج:

١. تنطلق فلسفة إستراتيجية التعلم بالمجموعات المرنة من التعلم التعاوني فالأساس الاجتماعي للتعلم التعاوني يعتمد على أن الإنسان بطبيعته لا يمكن أن يعيش في عزلة عن الآخرين ووسيلته لتحقيق أهدافه هو التعاون وذلك لاختزال الوقت والجهد، كما أن إستراتيجية التعلم التعاوني تعتمد على النظرية البنائية "Constructivism Theory"وتعتمد هذه النظرية على أساس أن المعرفة عبارة عن أبنية وتراكيب عقلية، وهذه التراكيب هي كليات منظمة داخليًا وأنظمة ذات علاقات داخلية، والنمو المعرفي عبارة عن أبنية معرفية تعتمد على الخبرة (ياسين، ٢٠٠٥، ص١١٢)، حيث تتمركز حول المتعلم، فهو الذي يقوم ببناء تعلمه وتفسيره في ضوء خبراته. فالمعرفة تبنى من الخبرة، والتعلم هو تفسير شخصي للعالم، وهو عملية نشطة يتم خلالها بناء المعاني على أساس الخبرات والتعاون والتشارك، لحدوث تغيرات في التمثيلات المعرفية الداخلية من خلال التعليم التعاوني التشاركي (خميس، ٢٠١٥، ص٤٣). ويتضمن التعلم ثلاث عمليات هي:

أ) عملية اكتساب المعلومات الجديدة.
ب) عملية تحويل معرفي بحيث تكون المعرفة مفيدة وذات معنى للمتعلم.
ج) عملية تقويم بهدف تحديد ما طرأ على المعلومات الجديدة من تحول بحيث تناسب المهمة التي يقوم بها المتعلم.

(د) مصادر بناء البرنامج:

تم إعداد البرنامج الحالي من خلال المصادر التالية:

- الإطار النظري للدراسة الحالية بما يتضمنه من عرض نظري لأهمية تنمية مهارات التمييز البصري لدى الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم.
- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت استراتيجية المجموعات المرنة ومدى فاعليتها في تنمية العديد من الجوانب المهارية والمعرفية والوجدانية مثل دراسة كل من Piercy, M., et all, (2002)، ((Moore, A. M. 2003، (بشرى محمد، ٢٠١٣)، (ضرغام عبد الأمير، ٢٠١٥)، (Muniroh, N., et all, 2017)، (ريهام محمود، ٢٠١٨)، (نبيل الشمري، فرح محمود، ٢٠١٩).
- الإطلاع على عدد من البرامج الخاصة والتي هدفت إلى تنمية مهارات التمييز البصرى للأطفال بصفة عامة والأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم بصفة خاصة وذلك من خلال مجموعة من الدراسات والبحوث مثل دراسة كل من (عبد الحميد على، ٢٠١١)، Bolvardi, A., et all, (2014)، (ليلى كرم الدين وأخرون، ٢٠١٦)، (Teleb, A., et all, 2016)، (عبد الرازق الحسن،٢٠١٧)، (طارق حسن، ٢٠٢٠)، (هاجر محمود، ٢٠٢١).

- الإطلاع على عدد من المقاييس التي تهدف إلى قياس مهارات التمييز البصرى لدى الأطفال مثل مقاييس كل من (فوقية رضوان، ٢٠٠٣)، (ليلى كرم الدين وأخرون، ٢٠١٦).

(ه) تحديد محتوى البرنامج:

يحتوى البرنامج على (١٥) جلسة مقسمة على ثلاثة أسابيع تقريبًا بما لا يزيد عن خمس جلسات في الأسبوع الواحد منهم (١٢) جلسة لأنشطة البرنامج، وجلسة تمهيدية تهدف إلى التعارف بين الباحثة والأطفال وتعريفهم بقواعد العمل بالبرنامج وكسر حاجز الخوف لديهم، وجلسة ختامية لتطبيق القياس البعدي.

(و) الفنيات المستخدمة في إدارة الجلسات:

حرص الباحثة علي استخدام الفنيات الآتية في تدريب الأطفال ذوى القصور الفكري عند استخدام إستراتيجية المجموعات المرنة لتنمية مهارتي التحرك البصري، والعلاقات البصري، ومقد تمثلت الفنيات في: (المناقشة- التدريب العملي - تبادل الأدوار- التعلم التعاوني- التعلم بالنمذجة - العصف الذهني- التعزيز)

(ز) الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

تم الاستعانة بمجموعة من الأدوات المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج ومحتواه بحيث تشوق الأطفال وتجذب انتباههم وتزيد من قابليتهم للتعلم ومن الأمثلة لتلك الوسائل والأدوات ما يلي:

لوحات مصورة، بازل، كرتون، مجسمات، أدوات حية مثل "شوكة، خشب، مقص آمن، ملاعق مختلفة الحجم"، ألوان، كروت ورقية، لوحة تنمية المهارات، عصى أيس كريم، كروت مرقمة، بكرات مناديل كرتونية.

(ح)إجراءات تنفيذ أنشطة البرنامج:

يتم عرض كل نشاط من أنشطة البرنامج من خلال الخطوات الآتية:

رقم النشاط، عنوانه، أهدافه العامة والسلوكية، مكانه، مدته الزمنية، أدواته وفنياته، إجراءاته من حيث" التمهيد، عرض المحتوى"، التطبيق المنزلي، التقويم في نهاية كل نشاط.

(ط) أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج:

يعد التقويم من الخطوات الأساسية التي ينبغي أن تراعي عند تصميم البرنامج، حيث يرشدنا إلي المستوى الذي وصل إليه الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم وسيتم تقويم البرنامج كالآتي:

- التقويم القبلي:Pre-Evaluation

ويتم قبل تطبيق البرنامج، ويتضمن إجراءات تطبيق مقاييس (الذكاء لستانفورد بنية الصورة الخامسة، التمييز البصرى لذوى القصور الفكري القابلين للتعلم).

- التقويم التكويني:Formative Evaluation

وهو تقويم بشكل متلازم ومستمر، ويتضمن الحوار والمناقشة أثناء تطبيق البرنامج حيث يتم من خلاله الحصول على تغذية راجعة تؤدي إلى التعديل المستمر للبرنامج، ويتم ذلك بشكل يومي

أثناء أو بعد تقديم الجلسة من خلال النقاش الذي يثار مع الأطفال من خلال ملاحظتهم أثناء تقديم الجلسة وبعده، والتطبيقات التربوية التي يقوم بها الأطفال أثناء الجلسة.

- التقويم النهائي Summative Evaluation :

وهو الذى يتبع تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المجموعات المرنة في تنمية مهارات التمييز البصري لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم، ويتضمن إجراءات تطبيق مقياس التمييز البصري لدى الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم (إعداد الباحثة)، وذلك بهدف مقارنة نتائج التطبيقيين القبلي والبعدي لعينة البحث الأساسية لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي ومن ثم التعرف على فعالية البرنامج.

(ي) عرض الصورة المبدئية للبرنامج على السادة المحكمين:

تم عرض البرنامج في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم نفس الطفل والصحة النفسية وذلك لتحقق من مدى مناسبة الأنشطة المقدمة في البرنامج لكل بعد من أبعاد مهارات التمييز البصري (العلاقات البصرية، التحرك البصري) من جانب، ولخصائص الأطفال عينة البحث من جانب آخر وللتعرف على صلاحية البرنامج للتطبيق وإبداء آرائهم للتعديل أو الحذف أو الإضافة على كل بنود البرنامج.

ووفقاً لآراء السادة المحكمين لم يتم حذف إي أنشطة من البرنامج واقتراح إضافة التطبيق المنزلي في جلسات البرنامج.

٤) إجراءات تطبيق للبحث:

(أ) ضبط المتغيرات:

قام الباحثة بالتأكد من مدى اعتدالية توزيع أطفال عينة البحث الأساسية والاستطلاعية معاً للتأكد من أن عينة الدراسة الاستطلاعية لها نفس خصائص العينة الأساسية، وكذلك التأكد من مدى اعتدالية توزيع أطفال عينة البحث الأساسية في ضوء المتغيرات التالية:" العمر الزمنى، العمر العقلي، الذكاء، مهارات التمييز البصرى، وقد تراوحت قيم معاملات الالتواء لكل من" العمر الزمنى، العمر العقلي، الذكاء، مهارات التحرك البصرى والعلاقات البصرية" لعينة الدراسة الأساسية والاستطلاعية معاً ما بين (-١,٠٩: ١,٠٥) أي أنها تنحصر ما بين (+٣، -٣) مما يشير إلى أنها تقع داخل المنحنى الاعتدالي وبذلك تكون عينة الدراسة الأساسية والاستطلاعية معاً موزعة توزيعاً إعتدالياًً في هذه المتغيرات وأن عينة الدراسة الاستطلاعية لها نفس خصائص العينة الأساسية، كما تراوحت قيم معاملات الالتواء لكل من" العمر الزمنى، العمر العقلي، الذكاء، مهارات التحرك البصرى والعلاقات البصرية" لعينة الدراسة الأساسية ما بين (-٠,٥٨: ١,٧٣) أي أنها تنحصر ما بين (+٣، -٣) مما يشير إلى أنها تقع داخل المنحنى الاعتدالي وبذلك تكون عينة الدراسة الأساسية موزعة توزيعاً إعتدالياًً في هذه المتغيرات.

(ب)تطبيق أدوات البحث:

- تم تطبيق مقياسي (الذكاء لستانفورد بنية الصورة الخامسة، التمييز البصرى أبعاد التحرك البصري، العلاقات البصرية لذوى القصور الفكري القابلين للتعلم)، بالإضافة إلى تحديد بعض المتغيرات الديموجرافية المتمثلة في (العمر الزمني، العمر العقلي، الجنس) وذلك في الفترة من ٢٠٢١/٣/٢٩م إلى ٢٠٢١/٤/١م وذلك من خلال الباحثة وبمساعدة معلمي مدرسة التربية الفكرية بعد تدريبهم على كيفية التطبيق وتم تصحيح المقاييس وفقا لمفاتيح التصحيح المنوطة بذلك.
- تم تطبيق جلسات أنشطة البرنامج المقترح على الأطفال عينة الدراسة الأساسية بإجمالي (١٥) جلسة مقسمة على ثلاثة أسابيع تقريباً بما لا يزيد عن خمس جلسات في الأسبوع الواحد، واستغرقت الجلسة الواحدة (٣٠) دقيقة، وقد تم التطبيق في الفترة من ٢٠٢١/٤/٤م إلى ٢٠٢١/٤/٢٢م.
- بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج على الأطفال عينة الدراسة أعيد تطبيق مقياس التمييز البصرى أبعاد التحرك البصري، العلاقات البصرية لذوى القصور الفكري القابلين للتعلم على نفس المجموعة مره أخرى، وذلك خلال يومي ٢٦، ٢٧ /٢٠٢١/٤م وقد أتبع فيه ما أتبع في القياس القبلي، ثم تم رصد درجات الأطفال في القياسيين القبلي والبعدي وذلك لإجراء المعالجة الإحصائية والتحقق من صحة الفرض الأول للدراسة.
- بعد مرور أسبوعين من تطبيق القياس البعدي لمقياس التمييز البصرى أبعاد التحرك البصري، العلاقات البصرية لذوى القصور الفكري القابلين للتعلم على عينة البحث الأساسية أعيد التطبيق مرة ثالثة على نفس المجموعة مره أخرى (التطبيق التتبعي)، وذلك في الفترة من وذلك خلال يومي ١٦، ١٧ /٢٠٢١/٥م وقد أتبع فيه ما أتبع في القياس القبلي والبعدي، ثم تم رصد درجات الأطفال في القياس التتبعي وذلك لإجراء المعالجة الإحصائية والتحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة.

تاسعًا: عرض ومناقشة النتائج:

١) عرض نتائج الفرض الأول:

وينص هذا الفرض على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصرية لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث وفى اتجاه القياس البعدي" ولاختبار صحة هذا الفرض والتأكد من جوهرية الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، قام الباحثة باستخدام اختبار الرتب ذات الإشارة لويلككسون Wilcoxon Signed Ranks Test اللابارومترى لحساب قيمة (Z) وتحديد مستوى الدلالة وقيمة حجم التأثير، وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث (ن = ١٢)

المقياس	الدرجة العظمى	القياس القبلي			القياس البعدي			قيمة (Z)	قيمة حجم التأثير
		الوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
العلاقات البصرية	٢٤	٩,٤٢	٠,٠٠	٠,٠٠	١٦,٧٥	٧٨,٠٠	٦,٥٠	**٣,٠٩	٠,٩٦
التحرك البصرى	٢١	٨,١٧	٠,٠٠	٠,٠٠	١٤,٨٣	٧٨,٠٠	٦,٥٠	**٣,٠٨	٠,٩٦
الدرجة الكلية للمقياس	٤٥	١٧,٥٩	٠,٠٠	٠,٠٠	٣١,٥٨	٧٨,٠٠	٦,٥٠	**٣,٠٧	٠,٩٩

* دال عند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٦ ** دال عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٥٨

يتضح من جدول (١) ما يلى:

أن جميع قيم (Z) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لأن جميع قيم (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية ولذلك تم قبول الفرض بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي على جميع أبعاد مقياس التمييز البصري وكذلك درجته الكلية لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث عند مستوى دلالة (٠,٠١) وفى اتجاه القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية برنامج استراتيجية المجموعات المرنة لتنمية مهارات التمييز البصرى والتي تتمثل في العلاقات البصرية، التحرك البصرى" لدى الأطفال مجموعة البحث حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة لبعد "العلاقات البصرية" (٣,٠٩) وعند مستوى دلالة ٠,٠١ وحجم تأثير (٠,٩٦) وهذا الفرق في اتجاه القياس البعدي، كما وجدت فروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة قيد البحث في" التحرك البصرى" حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة لهذا البعد (٣,٠٨) وعند مستوى دلالة ٠,٠١ وحجم تأثير (٠,٩٦) وهذا الفرق في اتجاه القياس البعدي، وأخيراً أظهرت نتائج الجدول وجود فروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة قيد البحث في" الدرجة الكلية لمقياس التمييز البصرى" حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة لهذا البعد (٣,٠٧) وعند مستوى دلالة ٠,٠١ وحجم تأثير (٠,٩٩) وهذا الفرق في اتجاه القياس البعدي.

وبهذا يتم قبول الفرض الأول حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث وفى اتجاه القياس البعدي، ويتضح من خلال نتائج هذا الفرض إجابة السؤال الأول للدراسة والذى ينص على" ما الفروق بين متوسطات رتب درجات

القياسين القبلي والبعدي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث؟"

جدول (٢): نسبة التغير المئوية لدرجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم (ن = ١٢)

المقياس	الدرجة العظمى	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسب التغير المئوية%
العلاقات البصرية	٢٤	٩,٤٢	١٦,٧٥	٤٣,٧٦
التحرك البصرى	٢١	٨,١٧	١٤,٨٣	٤٤,٩١
الدرجة الكلية للمقياس	٤٥	١٧,٥٩	٣١,٥٨	٤٤,٣٠

يتضح من جدول (٢) ما يلى:

تراوحت نسب التغير المئوية لعينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس التمييز البصري (العلاقات البصرية- التحرك البصري) لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم ما بين (٤٣,٧٦٪: ٤٤,٩١٪) كما بلغت للدرجة الكلية للمقياس (٤٤,٣٠٪) مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية المجموعات المرنة لتنمية مهارات لتمييز البصرى (العلاقات البصرية- التحرك البصري) لدى الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث.

تفسير نتائج الفرض الأول:

ويعزو الباحثة تلك النتيجة إلى ما تتمتع به استراتيجية المجموعات المرنة من تنوع تعليمي حيث تعتمد على المعلم تارة وتعتمد على الطفل نفسه تارة أخرى كما يمكن للمتعلم أن ينتقل (من المجموعة الكبيرة إلى المجموعة الصغيرة والانتقال بين المجاميع الصغيرة ثم العودة إلى المجموعة الكبيرة)، كما أنها تتمتع بمبدأ التكرار بالتعليم من خلال (العمل مع المجموعة الكبيرة والعودة إليها) بالإضافة إلى أنها تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال السماح لهم بالانتقال (بين المجاميع الصغيرة واختيار المجموعة التي تناسب ميوله وقدراته)، كما أنها تتجنب ترك المتعلم وحيدا خلال العمل مع المجموعة الكبيرة والصغيرة وأيضا تواجد الباحثة بصورة دائمة معه موجه ومرشده ومقومه، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (فاضل إبراهيم، ٢٠١٠، ٥٨، ٥٩) أن استراتيجيه المجموعات المرنة من أهم الاستراتيجيات التي تتيح للمعلم من خلالها تنويع التدريس وتفصيل الأنشطة التعليمية، لتوائم مع احتياجات المتعلمين وقدراتهم، كما تحقق الأهداف المجتمعية أو التنمية المتكافئة لجميع المتعلمين على الرغم مما بينهم من اختلاف.

كما يعزو الباحثة تلك النتيجة أيضاً لخطوات العمل بهذه الاستراتيجية فعند بدء تطبيق الجلسة فان المتعلم يؤدى مع المجموعة الكبيرة التي تضم جميع المتعلمين عن طريق مشاهدتهم للباحثة وكذلك مشاهدتهم لبعضهم أثناء تطبيق الأنشطة المرتبطة بمهارات التمييز البصرى قيد البحث ويتلقى معلومات عن الأداء من زملائه تبعا لهدف الجلسة وبعدها ينتقل من هذه المجموعة للعمل مع مجموعة صغيره

يختارها هو أو الباحثة حسب قدراته وخبراته لتبادل تلك الخبرات وبعدها يتم العودة للعمل مع المجموعة الكبيرة ليؤدي المهارة المتعلمة ولكن في صورة تقويمية للتأكد من مدى تمكن المتعلم من أداء المهارة التي تم تعلمها، كما أن استراتيجية المجموعات المرنة توفر عدد من البدائل متمثلة بالأنشطة المتنوعة ومجموعات مرنة العدد أدى إلى أن يدرس المتعلم ويتعلم المهارات قيد البحث عن طريق اختيار ما يناسبه من الأنشطة , والزملاء الذين يتفقون معه في الميول والاتجاهات والمستوى المهاري، كما أنه لم يسبق لهم أن يتعلموا بهذا النموذج مما زاد من إمكانية تعلم تلك المهارات، ويتفق ذلك مع ما شار إليه (محمد النهار، ٢٠٠٥، ١١٩) إلى أن معظم وأغلب المربين يؤكدون على ضرورة الابتعاد عن أساليب التدريس التقليدية التي تركز على التلقين وإطاعة الأوامر والأخذ بالأسلوب الذي يركز على التفاعل فالتدريس التفاعلي يشير إلى التدريس بطريقة تثير التفاعل الممنهج بين المتعلم والمعلم.

ويرى الباحثة أيضاً أن طبيعة العمل باستراتيجية المجموعات المرنة بدأً من تشكيل الباحثة للمجموعات صغيرة وكذلك تحكمها في انتقالهم ما بين المجموعات وهنا يعد المعلم موجها حقيقياً لعملية التعلم فهو يتحمل مسئولية سير العمل داخل المجموعة ويهيئ الظروف لكي تكون المجموعة هي الإطار الملائم لأعضائها والتي تزودهم بالفائدة المرجوة، كما أن الباحثة في تلك المجموعات تقوم بالتخطيط مسبقاً لتشكيل المجموعة وكيفية التنقل بين المجموعات وكذلك العمل على تكافؤ فرص المشاركة بين أعضاء المجموعة لينال كل مستوى من المتعلمين نصيبه في التعلم داخل المجموعة فهي بذلك مجموعات غير متجانسة يختلف فيها الأفراد في القدرة المعرفية والميول والرغبات وهى بذلك تحقق التعاون والمتمثل في معاونة المتعلمين لبعضهم، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ١٢٣) إلى أن استراتيجية المجموعات المرنة من أفضل الاستراتيجيات التدريسية لأنها تتميَّز بأنَّها تتيح فرصة كبيرة لمشاركة المتعلمين في اتخاذ القرارات وتنفيذها، وتوفر الفرص للتعارف عن قرب بين أعضاء المجموعة جميعهم وتوفر فرصة للمتعلمين لتعلُّم مهارات العمل في فريق وتقبل الآراء المختلفة وتنمى مهارات التفاوض وحلِّ الخلافات بطريقة حضارية ومن خلالها يستطيع المتعلمين دراسة موضوع معين من وجهات نظر متعددة داخل المجموعات المرنة وكذلك تتيح فرصة تعليم وتعلُّم الأقران مع تبادل الأدوار من موضوع إلى آخر كما تساعد مرونة تشكيل المجموعات المعلم في ملاحظة سلوك المتعلمين في المجموعات المختلفة.

وتتشابه تلك النتائج مع ما أشارت إلية نتائج دراسات كل من Piercy, M., et all, (2002)، ((Moore, A. M. 2003)، (بشرى محمد، ٢٠١٣)، (ضرغام عبد الأمير، ٢٠١٥)، (Muniroh, N., et all, 2017)، (ريهام محمود، ٢٠١٨)، (نبيل الشمري، فرح محمود، ٢٠١٩)، إلى أن استراتيجية المجموعات المرنة تجعل محور العملية التعليمية مناصفةً بين المعلم والمتعلم لما لها من أهمية في دمج المتعلم ومن ثم تطوير قابليات المتعلم نحو التعلم وزيادة إمكانياته.

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الأول للبحث والذي ينص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مهارتي العلاقات البصرية

والتحرك البصري لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث وفى اتجاه القياس البعدي".

٢) عرض نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث" ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحثة باستخدام اختبار الرتب ذات الإشارة لويلككسون Wilcoxon Signed Ranks Test اللابارومترى لحساب قيمة (Z) وتحديد مستوى الدلالة، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسيين البعدي والتتبعي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث (ن = ١٢)

المقياس	الدرجة العظمى	القياس البعدي			القياس التتبعي			قيمة (Z)
		الوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	
العلاقات البصرية	٢٤	١٦,٧٥	٠,٠٠	٠,٠٠	١٧,٠٠	٦,٠٠	٢,٠٠	١,٧٣
التحرك البصرى	٢١	١٤,٨٣	٢٥,٠٠	٦,٢٥	١٤,٩٢	٣٠,٠٠	٥,٠٠	٠,٢٨
الدرجة الكلية للمقياس	٤٥	٣١,٥٨	١٧,٥٠	٣,٥٠	٣١,٩٢	٤٨,٥٠	٨,٠٨	١,٤١

* دال عند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٦ ** دال عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٥٨

يتضح من جدول (٣) ما يلى:

أن قيم (Z) غير دالة إحصائياً حيث أن قيمة (Z) المحسوبة أصغر من قيمة (Z) الجدولية ولذلك تم قبول الفرض بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسيين البعدي والتتبعي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث مما يدل على بقاء أثر البرنامج القائم على استراتيجية المجموعات المرنة لتنمية مهارات التمييز البصرى (العلاقات البصرية- التحرك البصري) لدى الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة في بعد" العلاقات البصرية" (١,٧٣) وهى قيمة غير دالة، كما أظهرت نتائج الجدول بأنه لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات القياسيين البعدي والتتبعي لعينة البحث في بعد" التحرك البصرى" حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٠,٢٨)، كما جاءت النتائج أيضاً بأنه لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات القياسيين البعدي والتتبعي لعينة البحث في بعد" الدرجة الكلية للمقياس" حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (١,٤١).

وهذا يؤكد على بقاء أثر البرنامج القائم على استراتيجية المجموعات المرنة لتنمية مهارات التمييز البصرى لدى الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم، وبهذا يتم قبول الفرض الثاني حيث أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث"، ويتضح من خلال نتائج هذا الفرض إجابة السؤال الثاني للدراسة والذى ينص على" ما الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث ؟"

تفسير نتائج الفرض الثاني:

لقد أظهرت نتائج هذا الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة قيد البحث" بعد مرور ١٥ يومًا" (•) في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة في بعد" العلاقات البصرية" (١,٧٣)، وفى بعد" التحرك البصرى" (٠,٢٨) وفى الدرجة الكلية للمقياس (١,٤١) وجميعها قيم غير دالة إحصائيا مما يدل على بقاء أثر البرنامج القائم على استراتيجية المجموعات المرنة لتنمية مهارات التمييز البصرى لدى الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم (عينة البحث)، وأن الأثر الإيجابي للبرنامج بكل ما تضمنه لم يكن وقتيًا، وإنما احتفظ الأطفال (عينة البحث) بأدائهم على أنشطة البرنامج التي تم التدريب عليها خلال جلسات البرنامج بعد فترة المتابعة.

ويعزو الباحثة بقاء أثر البرنامج في تنمية مهارات التمييز البصرى (العلاقات البصرية- التحرك البصري) لدى الأطفال (عينة البحث) إلى عدة أسباب منها:

- استخدام الباحثة لأدوات البرنامج والتي كانت دائما تلفت أنظارهم، وتثير دافعيتهم لاستخدامها أثناء أداء أنشطة البرنامج.
- التزام أمهات الأطفال (عينة البحث) بالتطبيق المنزلي لكل نشاط من أنشطة البرنامج وهذا ما كانت تحرص الباحثة على متابعته مع أمهات هؤلاء الأطفال بعد توضيحه من خلال دليل البرنامج المقدم لهم.
- استخدام الباحثة لبعض الفنيات مثل (المناقشة، التدريب العملي، تبادل الأدوار، التعلم التعاوني، التعلم بالنمذجة، العصف الذهني، التعزيز) أثناء أدائها لأنشطة البرنامج مع الأطفال (عينة البحث) جعلهم يتذكرون أنشطة البرنامج ويتحدثون عنها مع معلماتهم ومع بعضهم البعض، وخاصة أن معظم أنشطة البرنامج تم أداؤها معهم في شكل لعب ومنافسة وتحدى، حيث أن اللعب والمنافسة والتحدي من أكثر الفنيات المحببة لهم والمناسبة لمرحلتهم، مما أدى ذلك إلى بقاء اثر البرنامج على المدى الأطول.

• ملحوظة: جاءت تلك الفترة قصيرة نظراً للظروف التي تمر بها البلاد من تعرضها لجائحة فيروس كرونا المستجد

- السماح للأطفال (عينة البحث) بتكرار ممارسة بعض أنشطة البرنامج التي تم تدريبهم عليها خلال البرنامج والتي كانت محل إعجابهم مرة أخرى وفقا لرغباتهم، مما أكد على بقاء اثر التعلم لفترة أطول
- محاولة بعض المعلمات بالمدرسة تطبيق بعض أفكار أنشطة البرنامج التي أعجبتهم من خلال تطبيق الباحثة للبرنامج مع الأطفال (عينة البحث) في قاعات النشاط مع كل الأطفال، وهذا من شأنه أدى إلى بقاء اثر البرنامج لفترة أطول.
- إتباع الباحثة المرح والفكاهة مع الأطفال (عينة البحث) أثناء تدريبهم على أنشطة البرنامج فانعكس ذلك على سلوكياتهم، وبالتالي ساعدهم ذلك في تخفيف مشكلة القلق لديهم، وهذا من شأنه يزيد من بقاء أثر البرنامج لدى الأطفال (عينة البحث) لفترة أطول.
- تنظيم الباحثة لبيئة التعلم وإحداث تغيرات بها قدر المستطاع وذلك لتقليل احتمالات تكرار سلوك الطفل الذى يعبر عن الانطواء، حيث كانت الباحثة تغير دائمًا من نظام جلسات الأطفال أثناء أدائها لبعض الأنشطة في البرنامج، مما أدى ذلك إلى بقاء أثر البرنامج لمده أطول مع الأطفال (عينة البحث).
- تهيئة الباحثة للجو الذى يعيش فيه الأطفال أثناء أداء الأنشطة، وإشعارهم بالأمن والطمأنينة والألفة، وتقبلهم جميعا، والسماح لهم بتكرار بعض الأنشطة التي يرغبون في ممارستها مرة أخرى، وذلك في نهاية كل جلسه من جلسات البرنامج فانعكس ذلك على سلوكياتهم، مما أسهم في التخفيف من مشكلة القلق لديهم.

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي استخدمت برنامج قائم على استراتيجية المجموعات المرنة والتي أكدت بقاء أثرها على تنمية بعض المهارات لدى الأطفال ومنها على سبيل المثال دراسة كل من(Piercy, M., et all, 2002)، ((Moore, A. M. 2003، (بشرى محمد، ٢٠١٣)، (ضرغام عبد الأمير، ٢٠١٥)، (Muniroh, N., et all, 2017)، (ريهام محمود، ٢٠١٨)، (نبيل الشمري، فرح محمود، ٢٠١٩)،

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الثاني للبحث والذي ينص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مهارتي العلاقات البصرية والتحرك البصري لدى أطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم عينة البحث".

عاشرًا: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث السابق عرضها يوصي الباحثة بما يلي:

١- توعية أولياء الأمور بالدور الهام الذى تقوم به أنشطة البرنامج القائم على استراتيجية المجموعات المرنة لتنمية مهارات التمييز البصرى لدى الأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم.

٢- إرشاد الوالدين إلى أهمية برامج التدخل المبكر للأطفال ذوى القصور الفكري القابلين للتعلم وكيفية التعامل والتواصل معهم.

٣- الاهتمام بتنمية حواس الطفل ذوى القصور الفكري القابل للتعلم من خلال استخدامه لأدوات البرنامج، وتفجير طاقاته، والكشف عن قدراته الخاصة من خلال الممارسة والخبرة الحسيه المباشرة لتعليم الأطفال.

حادي عشر: البحوث المقترحة:

يقترح الباحثة إجراء دراسات وبحوث لاحقة في المشكلات البحثية التالية:

١- أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية المجموعات المرنة في تنمية مهارات الانتباه لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية.

٢- فاعلية برنامج تدخل مبكر باستخدام استراتيجية المجموعات المرنة لتنمية مهارات الإدراك البصرى لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية الأولية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم فاضل خليل (٢٠١٠). **المدخل إلى طرائق التدريس العامة**، الموصل، العراق، دار ابن الأثير للطباعة والنشر.

أمل معوض الهجرسي (٢٠٠٢). **تربية الأطفال المعاقين عقليا**، القاهرة، دار الفكر العربي.

انتصار يونس (٢٠٠٥): **السلوك الإنساني**، القاهرة، دار المعارف

إيمان عبدالله عبد الحميد (٢٠١٤). تأثير برنامج تعليمي باستخدام أنشطة استكشافية على التمييز البصري للألوان والأشكال العددية والهندسية وبعض المهارات الحركية الأساسية للطفل التوحدي" ٩ - ١١" سنة، الأكاديمية الدولية لتكنولوجيا الرياضة، **مجلة كلية التربية الرياضية**، جامعة إسكندرية.

بشرى خميس محمد (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية المجموعات المرنة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم واحتفاظهن بها، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، المجلد ١٣، العدد ١، ص ٥.

جان بوند (٢٠١٠). **الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه**، ط٥، القاهرة، عالم الكتاب.

طارق مرزوق حسن (٢٠٢٠): أثر نمط التوجيه داخل برنامج قائم على الأنشطة التعليمية الإلكترونية لتنمية مهارات التمييز البصرى لذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة حلوان.

ريهام محمود محمد احمد (٢٠١٨): تأثير استخدام المجموعات المرنة المدمجة على تعلم بعض مهارات الإسكواش وتنمية الاتجاه نحو الحياة لدى الأطفال الأيتام وغير الأيتام، **مجلة علوم الرياضة**، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا.

زين العابدين درويش (٢٠٠٣). **علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته**، ط٢، القاهرة، دار المعارف.

زينب سيد عبد الحميد (٢٠٠٧). **علم النفس الاجتماعي**، أسوان، دار الكتاب.

سوزان أيزكي (٢٠٠٩). **الطفل في المدرسة الابتدائية**، ط٥، القاهرة، مطبعة جنة للتأليف والترجمة والنشر.

السيد أحمد، فائقة بدر (٢٠٠١). **الإدراك الحسي البصري والسمعي**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

شريف أبو علام (٢٠١١). **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**، ط ٦، الكويت، دار القلم.

ضرغام سامي الربيعي (٢٠١٥). أثر استراتيجية المجموعات المرنة في التحصيل لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، العراق، العدد ٢٤.

ظافر جاسم، أمين خزعل (٢٠١٦). تأثير استراتيجيتي دوائر التعلم والمجاميع المرنة في تعليم بعض المهارات الأساسية بكرة القدم، **مجلة جامعة ذي قار**، جامعة ذي قار، العراق، المجلد٣، العدد ١١.

عادل أحمد الأشول (٢٠٠٢). **موسوعة التربية الخاصة**، ط ٤، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الحليم محمد السيد (٢٠٠٨). **الأسرة وإبداع الأبناء**، ط٤، القاهرة، دار المعارف.

عبد الحميد محمد على (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التواصل في تنمية بعض مهارات الإدراك البصرى لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية المجلد ٢١، العدد ٧٣، ص ٣٠٥.

عبد الرازق الحسن (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوى صعوبات التعلم، **مجلة العلوم التربوية**، كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

عبد الفتاح أبو معال (٢٠١٠). **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال**، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

فاروق الروسان (٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين- مقدمه في التربية الخاصة**، ط٧، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

فاضل خليل إبراهيم (٢٠١٠). **المدخل على طرائق التدريس العامة**، الموصل، العراق، دار أبن الأثير للطباعة والنشر.

فتحي عبد الرسول (٢٠٠٨). **التربية الخاصة لغير العاديين**، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

فوقيه حسن رضوان (٢٠٠٤): **مقياس التمييز البصري لدى أطفال الروضة**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

كوثر حسين كوجك، ماجدة مصطفى السيد، صلاح الدين خضر، فرماوي محمد فرماوي، أحمد عبد العزيز عياد، علية حامد أحمد، بشرى أنور فايد (٢٠٠٨). **تنويع التدريس في الفصل لتحسين طرق التعليم والتعلُّم في مدارس الوطن العربي**، بيروت، مكتبة اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

ليلى أحمد كرم الدين، إيهاب محمد عيد، مفتاح محمد عبد العزيز (٢٠١٦). تنمية التمييز البصري لدى الأطفال الذاتويين، **مجلة كلية الدراسات العليا للطفولة**، جامعة عين شمس.

محمد جهاد النهار (٢٠٠٥). **التعلم التعاوني" الفلسفة والممارسة"**، العين، الإمارات العربية، دار الكتاب الجامعي.

محمد كمال علام (٢٠٠٩). **الإعاقة العقلية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

مريم خليفة علي (٢٠١٢). تأثير برنامج حركي مقترح على تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية للأطفال المعاقين ذهنيا بسيطي الإعاقة (من س٦ -١٢ سنة)، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٥٣.

ممدوح عبد المنعم الكناني، أحمد مبارك الكندي (٢٠٠٨). **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم**، القاهرة، مكتبة الفلاح.

منصور عبد الله صياح (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات الإدراك لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بالمدارس الابتدائية، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

نبيل كاظم الشمري، فرح شاكر محمود (٢٠١٩): فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيتي المجموعات المرنة والعمل الجماعي (SGT)في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الحاسوب، **مجلة التربية والعلوم الإنسانية**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة

هاجر فوزى محمود (٢٠٢١): برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية التمييز البصرى لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا، ٢٠٢١م.

هويدا محمود سيد (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس المعملي في تنمية الإدراك البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد ٢٧.

هويدة الريدى (٢٠١٣). **الإعاقة الفكرية في ضوء النظريات المختلفة وتطبيقاتها التربوية**، الرياض، دار الزهراء.

ولاء مصطفى (٢٠١٢). **المعاقون فكريا القابلين للتدريب**، الرياض، دار الزهراء.

وليام ماكجرو (٢٠١٠). **تنمية المفاهيم عند الأطفال المعوقين بصريا**، ترجمة عبد الغفار الدماطى، فاروق عمارة، الرياض، مؤسسة شئون المكتبات.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

-Bolvardi, A., Behravan, B., Sajadi, S. & Damavandian, A. (2014) Determine the Effectiveness of Training of Pottery to Improve Visual Perception and Fine Motor Skills of Students with Mild Mental Retardation (Mmr). *International Journal of Current Life Sciences*, 4 (10), 8735-8739. https://www.researchgate.net/

Coil, C. (2009). *Flexible Grouping Items more than just morning their seat.* Retrieved 1st October 2020. From: www.carolncoil.com

Ford, M. (2005). Differentiation Through Flexible Grouping: Successfully Reaching All Readers. *Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)*. Learning Point Associates.

Ifamuyiwa, S., & Akinsola, M. (2008). Improving senior secondary school students' attitude towards mathematics through self and cooperative-instructional strategies. *International journal of mathematical education in science and technology*, *39* (5), 569-585. https://doi.org/10.1080/00207390801986874

Moore, T., & Armstrong, K. (2003). Selective gating of visual signals by macrostimulation of frontal cortex. *Nature, 421* (6921), 370-373. https://doi.org/10.1038/nature01341

Muniroh, N., Apriyanti, M., Musayaroh, S., & Yuliana, S. (2017). The positive impact of collaborative learning for student with intellectual disability in inclusive school. *Journal of ICSAR*, *1* (1), 68-71. http://dx.doi.org/10.17977/um005v1i12017p068

Piercy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate–severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American journal on mental retardation*, *107* (5), 352-360. https://doi.org/10.1352/0895-8017 (2002)107%3C0352:ptsaoy%3E2.0.co;2

Robinson, A., Shore, B., & Enersen, D. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Routledge.

Sparks, S. (2000). *Relationship between student achievement, remediation, and small group learning in large introductory chemistry courses*. Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin. https://www.proquest.com

Teleb, A., Mohamed, W., & Elbert, T. (2016). Does enhancing visual perception in mild intellectually disabled children transfer to other skills. In *ICEEPSY2016: International Conference on Education and*

Educational Conference. http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.41